

# LA PRIMERA *EDTECH WINTER SCHOOL*: APORTES METODOLÓGICOS PARA UNA INCLUSIÓN DIGITAL CON SENTIDO PEDAGÓGICO ASCENDENTE

*The First EdTech Winter School: Methodological Contributions  
for Digital Inclusion with Ascending Pedagogical Sense*

DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v11i1.1555>

ALEJO GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA\*

LUISINA FERRANTE\*\*

SERRANA MUNIZ\*\*\*

\*CONICET-UBA-UNGS. Argentina. Correspondencia: [alejoegll@gmail.com](mailto:alejoegll@gmail.com)

\*\*Wikimedia Argentina. Argentina. Correspondencia: [educacion@wikimedia.org.ar](mailto:educacion@wikimedia.org.ar)

\*\*\*Plan Ceibal. Uruguay. Correspondencia: [smuniz@ceibal.edu.uy](mailto:smuniz@ceibal.edu.uy)

**Resumen:** En esta reseña se presenta la primera edición de la *EdTech Winter School: “Emerging trends and new horizons in the study of education and technology”*, organizada en 2017 por la Fundación Ceibal, y se exploran sus aportes para la reflexión en torno a la formación docente en Argentina y Uruguay. Para ello, se realiza un enfoque tridimensional centrado en las posibilidades que la *metodología de la provocación* (MP) supone para los contextos educativos de los participantes del evento. Primero, se describen las características de la formación docente en estos países. Luego, se aborda y se expone en detalle en qué consiste la *metodología de la provocación*, presentada en el evento por una de las investigadoras invitadas. Por último, se despliegan las posibilidades y desafíos que esta propuesta metodológica ofrece a los proyectos educativos de inclusión digital de esta región.

**Palabras clave:** metodología de la provocación; investigación; formación docente; inclusión tecnológica.

**Abstract:** This review presents the *First EdTech Winter School: “Emerging trends and new horizons in the study of education and technology”*, organized by Fundación Ceibal in 2017, and its contributions to the conceptualization of teacher training in Argentina and Uruguay. In this three-dimensional approach, the characteristics of teacher education in these countries are first described. Next, the provocation methodology, presented at the event by one of the invited researchers, is discussed and explained in detail. Finally, the possibilities and challenges that this methodology offers for the regional projects of educational technology inclusion are outlined.

**Keywords:** provocation methodology; research; teacher education; digital inclusion.

## INTRODUCCIÓN

Esta reseña de la primera EdTech Winter School: “Emerging trends and new horizons in the study of education and technology”<sup>1</sup> se enfoca en los aportes que la metodología de la provocación (MP) —presentada durante el evento por la Dra. Luci Pangrazio— ofrece para reflexionar sobre la formación docente continua y su relación con las políticas de inclusión digital en Argentina y Uruguay. Este es un tema complejo, actual y de particular relevancia en los escenarios educativos y tecnológicos de los países latinoamericanos.

La *Winter School* planteó, desde el momento de su lanzamiento, una serie de objetivos orientados a “la construcción de un ambiente de discusión y análisis”, “la presentación y el intercambio de investigaciones” y “la creación de una red académica internacional de excelencia en educación y tecnología” (Fundación Ceibal, 2017, p. 16). Para lograr estos objetivos, centrados en el intercambio y la discusión, los participantes se organizaron en grupos de trabajo orientados por diferentes líneas de investigación. Las sesiones de trabajo de estos grupos se intercalaron con las disertaciones de diferentes investigadores y referentes institucionales en el campo de la educación, la tecnología y las políticas públicas, tanto locales como internacionales.

Las reflexiones que se vuelcan a continuación son el producto de las discusiones del grupo dedicado a la temática *Educadores en la era digital*, en diálogo con las reflexiones introducidas por los diferentes disertantes y, en particular, con los desarrollos realizados por Pangrazio en torno a la *metodología de la provocación*.

En la primera parte de esta reseña se comparten las características político-educativas de los contextos de trabajo de los integrantes del grupo, provenientes de Argentina y Uruguay. En la segunda parte, se profundiza en las características y principios de la MP, a partir de la exploración de las principales líneas desarrolladas por Pangrazio (2016). En la tercera parte, siguiendo el principio de generar procesos ascendentes de autorreflexión en los docentes para integrar la tecnología en su quehacer profesional, se establecen dos sentidos específicos en los que la MP supone un aporte para la formación docente en estos países: por un lado, el modo en que contribuye a superar la desvinculación del docente respecto de la investigación educativa; por otro, la forma en que favorece que los docentes que ya han atravesado su formación inicial interpelen los modos en que se construye el conocimiento en el marco de las prácticas cotidianas de enseñanza de la escuela.

---

<sup>1</sup> Esta *EdTech Winter School* fue organizada por la Fundación Ceibal en Punta del Este durante julio de 2017. Asistieron participantes de distintos países de Latinoamérica, Estados Unidos, Europa y Oceanía.

## **LA INCLUSIÓN DIGITAL CON SENTIDO PEDAGÓGICO ASCENDENTE: UNA TAREA PENDIENTE**

A lo largo de las últimas décadas, buena parte de los países de América Latina han llevado adelante políticas educativas enmarcadas en proyectos democráticos de inclusión social. En el marco de esa agenda educativa —que comprende, entre otras, legislaciones dedicadas al aumento de los años de escolaridad obligatoria, la ampliación a sectores sociales previamente excluidos y el aumento de la financiación de los sistemas educativos— cobran particular relevancia las políticas educativas de inclusión digital, de fuerte expansión en la región (Dussel y Quevedo, 2010; Maggio, 2012b).

Si bien hay diversas escalas, modelos tecnológicos y pedagógicos, así como distintos destinatarios de las políticas de inclusión digital, una de las apuestas más extendidas ha sido el modelo 1 a 1, que impulsó inicialmente Nicholas Negroponte en Davos y que fue adoptado, con distintas improntas tecnológicas y educativas, en países como Argentina y Uruguay (Severin y Capota, 2011). Existen fundamentalmente dos enfoques que dan sentido de estas políticas: el enfoque social, orientado a combatir la brecha digital que surge de los escenarios socioeconómicos de desigualdad en la región, y el enfoque pedagógico, destinado a mejorar la calidad educativa a partir de la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tedesco, 2012).

Diversos estudios han mostrado las tensiones entre estas dos orientaciones (Maggio, 2012b; Lugo, Kelly y Schurmann, 2012), visibles tanto en los documentos institucionales que dan origen a estos programas como también en etapas más avanzadas de su implementación. Al mismo tiempo, se advierte el progresivo avance que, en el marco de estos programas, ha tenido la búsqueda de dotar de sentido pedagógico a la inclusión digital en la escuela, al punto de convertir a la orientación pedagógica en punta de lanza de las iniciativas de inclusión tecnológica. En Uruguay, tal es el caso del recorrido que atraviesa el Plan Ceibal, desde su constitución hasta la actualidad, y la creación de la Red Global de Aprendizajes. En Argentina, esto se percibe en la creación de propuestas de formación como el Postítulo en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación y, fundamentalmente, en la continuación que el Plan Conectar Igualdad encontró en el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, orientado por búsquedas pedagógicas y curriculares.

El modelo 1 a 1 ha sido objeto de distintos estudios orientados a comprender su impacto. Muchos de ellos se han centrado en el alcance cuantitativo de la dotación de dispositivos tecnológicos, siguiendo una impronta visible en otras regiones (Cuban, 2009). Otros han dado cuenta de avances en las dimensiones educativas de las políticas implementadas. En el caso del Plan Conectar Igualdad,<sup>2</sup> lanzado en el año 2010, Mariana Maggio (Maggio, 2012b; Latorre et al., 2012) advierte, entre otros, cambios en la

---

<sup>2</sup> Desde diciembre de 2015, a partir del cambio de gestión política en Argentina, el Plan Conectar Igualdad fue desfinanciado y desmantelado progresivamente hasta llegar a su actual estado de inactividad.

permanencia de los alumnos en la institución escolar y la creación de condiciones para que estos desarrollen actividades por fuera de los espacios y los tiempos tradicionales de la escuela. Más allá de estas transformaciones relevantes, en lo que refiere a las prácticas de enseñanza, si bien distintos estudios señalan las características que adoptan las buenas prácticas de docentes en el marco del modelo 1 a 1, también se ha constatado la existencia extendida de formas de inclusión tecnológica efectivas. Estas son situaciones en que “la puesta a disposición de tecnología se produce por razones ajenas a la enseñanza” (Maggio, 2012a, p. 55) y responde, en su lugar, a las políticas o a las decisiones de las instituciones educativas: una línea descendente de presiones o estimulación positiva que termina por vaciar de sentido la apropiación de las TIC para el docente en su trabajo cotidiano.

Diversos estudios sobre los modos en que las reformas educativas promotoras de la inclusión digital interpelan a los docentes, en el marco de la cultura escolar, presentan en términos de “choque” el cruce que se genera entre la cultura digital y las pautas propias de la cultura de la escuela, junto con sus subculturas disciplinares (Goodson, Knobel, Lankshear y Mangan, 2002). Otros entienden esa relación entre escuela y tecnologías en términos de negociación, que no supone una resistencia al cambio por parte de la institución escolar, sino más bien la apropiación por parte de esta de un necesario lugar de mediadora con la cultura digital, sus valores y pautas culturales (Dussel y Quevedo, 2010).

A lo largo de las discusiones grupales de la *EdTech Winter School*, se asumió este diagnóstico sobre los procesos de innovación en la escuela desde el rol de formadores docentes e investigadores. Esto permitió tomar conciencia de dos cuestiones fundamentales: por un lado, que es necesario comenzar a estudiar el sentido que tienen el choque cultural y la negociación aludidos, específicamente para los docentes y los modos en que abordan la enseñanza de sus disciplinas. Por otro lado, que es preciso explorar nuevos puntos de partida para la tarea como formadores y preguntarse cómo lograr que, en un movimiento que se entiende como ascendente, los docentes se apropien de forma activa del sentido cultural transformador que suponen las tecnologías para los saberes que construyen en clase y que, a partir de ese reconocimiento, se vean interpelados a repensar las prácticas que llevan adelante.

Este cambio de punto de partida y estas inquietudes se tradujeron en una serie de preguntas que surgieron en diferentes momentos de la *Winter School*, y que interpelan a los educadores comprometidos con los procesos de innovación e inclusión social: ¿Cómo lograr que las políticas educativas de inclusión digital no sigan una trayectoria descendente y que, por el contrario, se generen procesos pedagógicos ascendentes de inclusión digital, motorizados por los educadores, sus ámbitos de trabajo, sus disciplinas y la cultura escolar que dota de sentido sus prácticas? ¿Cómo favorecer que los docentes se apropien de la innovación que suponen las TIC para los sentidos que negocian con los alumnos en su práctica cotidiana?

## LA METODOLOGÍA DE LA PROVOCACIÓN

Luci Pangrazio es investigadora en la Universidad de Deakin, en el Centro de Investigación para la Innovación Educativa en Australia. Sus estudios abordan las alfabetizaciones digitales críticas y la naturaleza cambiante de los textos digitales, en particular para los jóvenes. Su trabajo también explora metodologías creativas en el contexto digital. Durante la *Winter School*, disertó sobre dos temas: “Hacer sentido en el contexto digital” y “Uso de métodos creativos y críticos en la investigación digital”. A lo largo de sus disertaciones, Pangrazio propuso abordar la *metodología de la provocación* (*provocation methodology*), cuya propuesta retoma los aportes de la Investigación-Acción Participativa (Fals Borda, 1990), a la vez que invita a pensar el trabajo de campo en la investigación educativa desde la práctica de “interpelar” y “provocar” a quienes no son objeto de estudio, sino sujetos de la investigación que se realiza.

La propuesta metodológica de Pangrazio aborda la provocación desde los campos que usualmente apelaron a ella como método: las ciencias naturales y el arte, y se pregunta si es posible pensarla como método de investigación en las ciencias sociales. En este sentido, la práctica provocativa posiciona al investigador y a los actores que involucra en su proceso de investigación en otro vínculo, crítico y de mutuo aprendizaje. Genera un espacio reflexivo de a pares y quita la división tajante entre investigador/objeto, al sumarle una dimensión de acción y construcción que produce intercambios valiosos en el trabajo de campo.

Esta propuesta hace foco en la relación entre teoría y método y, a su vez, critica la noción de método entendido como una operación de extracción de información a partir de simples técnicas. El método de investigación de la provocación busca, en cambio, enraizar el análisis en un contexto determinado, desnaturalizar prácticas y prenociones en pos de construir nuevas relaciones en el proceso de investigación entre el investigador y su sujeto. En esta nueva relación, se desplaza al entrevistado del lugar en que suele ser encasillado, es decir, como sujeto pasivo, sin agencia y oportunidad de reflexión sobre el proceso de investigación. El desafío es crear un espacio de intercambio y de mutuo encuentro, en el que emergen debates y reflexiones propias de los sujetos que intervienen y se interpelan en el proceso.

Pangrazio hace particular hincapié en la importancia de lograr una “multiplicidad de voces”, dado que la polifonía constituye un acto que democratiza la práctica y los vínculos que se crean en el trabajo de campo. El conocimiento no fluye unidireccionalmente, sino que se construye en las relaciones que la práctica genera. Por eso, la autora postula que esta metodología es “creativa, participativa y provocativa” (Pangrazio, 2016, p. 8).

## PRINCIPIOS DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN PROVOCATIVA

Pangrazio enuncia tres principios que rigen de forma flexible el método de la provocación. El primero es denominado “distancia crítica” y busca que los participantes logren alejarse del contexto cotidiano en que habitualmente experimentan el fenómeno social estudiado para poder analizarlo. Esto se logra mediante la participación voluntaria del entrevistado en un lugar apartado de su contexto cotidiano, que lo aleja de los efectos inmediatos de dicho contexto.

El segundo principio consiste en “materializar pensamientos” y asume que en el vínculo entre investigador e investigado (entrevistado) se asiste a un proceso de transformación cuyo desarrollo precisa en igual medida de ambas partes. En ese marco, el investigador asume el rol de “provocador” y desarrolla tres estrategias a fin de provocar al participante: presentar nueva información, descontextualizar una práctica cotidiana para iniciar el debate o trasladar una idea para crear nuevas o diferentes interpretaciones sobre un tema. Estas tres estrategias pueden funcionar en conjunto o por separado. Lo importante es que permiten materializar los pensamientos y las ideas más allá del tema en cuestión que se está investigando. Esto habilita a que, en el proceso de investigación, surjan nuevas reflexiones críticas en el marco de la entrevista, ya que el entrevistado asume una responsabilidad que implica mayor compromiso a la vez que materializa un proceso creativo.

El tercer principio se desprende del segundo y se vincula con la importancia de generar, en particular en el entrevistado, una autorreflexión a partir de la que pueda lograr una lectura crítica de su contexto, de su cotidianidad y entorno. Es un principio que permite hacer preguntas que en otra situación no se hubiesen materializado.

### **¿CUÁL ES EL APOORTE DE LA METODOLOGÍA DE LA PROVOCACIÓN A LA FORMACIÓN DOCENTE?**

A partir de los debates del grupo de trabajo durante la *Winter School*, y en el marco de una búsqueda de procesos ascendentes de apropiación tecnológica, se entiende que la MP puede aportar a los dispositivos de formación docente continua de Argentina y Uruguay en dos sentidos específicos.

En primer lugar, contribuye a superar la desvinculación del docente respecto de la investigación educativa, necesaria para la transformación de las prácticas y la atribución de un sentido pedagógico al uso de las tecnologías. De forma generalizada y en el plano regional, la investigación no suele formar parte de la formación inicial docente. La investigación en servicio, por su parte, tampoco encuentra marcos formales de concreción en los planes de estudios de los profesorados e institutos docentes.

A lo largo del tiempo se han asumido diferentes posiciones respecto del vínculo docencia-investigación. Existen antecedentes que trazan un mapa de esta discusión:

desde estudios internacionales desarrollados en Latinoamérica y Europa, que resaltan la importancia de repensar las prácticas de formación docente y su vínculo con la investigación (Murillo Torrecilla, 2006), hasta análisis particulares que destacan el carácter estructural del problema que implica la falta de aportes investigativos como parte de la práctica docente.

Según Flavia Terigi (2012), las características del trabajo docente y sus contextos específicos son cruciales al momento de evaluar prácticas y experiencias de enseñanza. Allí se pone en tensión el rol del docente como productor/reproductor o transmisor de saberes en el sistema escolar, que varía según cada coyuntura. Si bien existen muchos docentes que producen saberes y diseñan proyectos a partir de sus propias experiencias,

lo cierto es que la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene el trabajo de producción de saber sobre la transmisión ni contempla las condiciones para hacerlo posible. El listado de funciones en que se despliega la posición docente no incluye la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico; no se trata de que alguna vez haya habido condiciones para ello que luego se deterioraron, sino que estas tareas no forman parte de la definición tradicional del trabajo de los maestros y profesores en la escuela moderna tal como la conocemos (Terigi, 2012, p. 19).

Ante este escenario problemático, la *metodología de la provocación* busca interpelar al docente como investigador. Lo ubica y lo desafía a encarar su práctica como objeto de estudio que lo interpela y a la vez lo transforma de dos modos estrechamente vinculados. Por un lado, apunta a una transformación de las prácticas de enseñanza a partir de una provocación vinculada a ciertos conocimientos o saberes asociados a su práctica. Por otro, dada la relación de aprendizaje mutuo que establece entre el investigador y los participantes de la investigación, involucra al *otro* en el quehacer de la producción de conocimientos y abre un camino posible para acercar a los docentes a la investigación sobre las prácticas educativas en ámbitos enriquecidos por tecnologías. Así, la MP presenta también un nuevo modo de investigar esas prácticas y de producir conocimiento.

En segundo lugar, puede detectarse en la historia de las reformas educativas de Argentina y Uruguay una fuerte tradición de miradas aplicacionistas que, lejos de reconocer a la escuela como un ámbito de producción del conocimiento con pautas culturales y una historia propias, la comprenden como un ámbito de recepción, adaptación o deformación del conocimiento legítimo generado en otros ámbitos culturales, como el académico y el científico (Viñao, 2002). Esta mirada que sostienen las reformas sobre la innovación ha generado resistencias en los docentes, que no encuentran sentido en los cambios, en la medida en que no entablan un diálogo transformador con las formas en que tradicionalmente han construido el conocimiento desde sus disciplinas.

En lugar de descartar la cotidianeidad de las prácticas y los saberes teórico-metodológicos de los docentes, la MP permite partir de ellos para entablar un proceso de reflexión sobre la práctica docente y los modos de producir conocimiento de la cultura digital que la interpelan en el presente. En lugar de omitir el devenir de la cotidianeidad del trabajo docente, la MP la detiene para que —mediante estrategias provocadoras de descontextualización, la introducción de nuevas perspectivas sobre un tema y la generación del debate— el docente produzca una lectura crítica de su contexto, los conocimientos de su disciplina y sus prácticas. En este sentido, la MP tiene el potencial de contribuir a procesos de inclusión digital ascendentes, que tomen su sentido de la práctica de los docentes, de su cotidianeidad, sus saberes y sus tradiciones de enseñanza, y no de los enfoques considerados como valiosos por los académicos del ámbito universitario o los especialistas en tecnologías.

## CONCLUSIÓN

La primera *EdTech Winter School* resultó un encuentro valioso de intercambio de reflexiones de países que, en los últimos años, han atravesado procesos de innovación educativa e inclusión digital similares, aunque no idénticos, como Argentina y Uruguay. En esta reseña se pretendió mostrar el valor de ese intercambio, surgido también gracias a los aportes metodológicos de la doctora Luci Pangrazio.

La reflexión sobre los aportes de la MP a la práctica educativa y la investigación permite repensar el rol docente en las aulas y en las propuestas de formación vigentes. Los lineamientos de esta metodología —puestos en diálogo con otras políticas orientadas a la jerarquización del docente y su trabajo— pueden habilitar potencialmente a rejerarquizar el rol docente desde los propios espacios de formación, al posicionarlos como investigadores en y desde sus prácticas cotidianas. A su vez, pensar proyectos de formación en diálogo con la provocación es una vía para reflexionar sobre las innovaciones que se encuentran pendientes en el sistema educativo (Cobo, 2017). Entre ellas, el debate sobre el papel activo de los docentes en relación con el conocimiento y su producción, tal como señala Cobo:

[Establecer] una relación distinta a la que tradicionalmente habían tenido (y bajo la cual muchos fuimos formados). Esto significa que el valor central ya no está en el acceso o dominio de un conocimiento en particular sino en la capacidad de desfragmentar y reconstruir conocimientos bajo nuevas combinaciones, formatos y canales” (Cobo, 2017, p. 19).

La articulación de la MP con las problemáticas propias de las tradiciones de reforma educativa y formación docente de Argentina y Uruguay permite abrir una nueva puerta de indagación metodológica. Esta se aleja de los enfoques aplicacionistas en dos sentidos: primero, porque propone procesos de innovación ascendentes, susceptibles de



abrir a los docentes a una puesta en suspenso y reconstrucción del conocimiento y las prácticas que dan sentido a su trabajo, en lugar de realizar presuposiciones infundadas y en exceso academicistas de esas prácticas. Segundo, porque lejos de buscar recetas aplicables a todos los sistemas educativos de forma homogénea, la *metodología de la provocación* —o, mejor aún, el modo en que esta ha sido releída en el marco de las problemáticas de la formación docente continua— está atravesada por el espíritu del código abierto. Esto quiere decir que, en lugar de ser un modelo cerrado a seguir a rajatabla, constituye una serie de principios teórico-metodológicos vinculados a una concepción del docente, la formación, la historia y las tradiciones de la escuela, su cultura y sus procesos de innovación; es así, un modelo susceptible de ser readaptado y reconfigurado a los fines prácticos de repensar las problemáticas que presenta cada escenario educativo.

Por último, es preciso subrayar que este proceso detenido de reflexión y puesta en común de experiencias no hubiese sido posible sin el esquema de trabajo e intercambio propuesto por la *Winter School*. El trabajo grupal orientado a la producción de propuestas de innovación, potenciado por la organización de los asistentes en núcleos temáticos relevantes, creó las condiciones para compartir prácticas e inquietudes basadas en los contextos locales de trabajo, así como para pensar estrategias que provoquen e interpelen diferentes realidades educativas en el marco de los nuevos escenarios culturales y tecnológicos.

## REFERENCIAS

- Cobo, C. (2017). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Colección Fundación Ceibal/Debate.
- Cuban, L. (2009). *Oversold and underused*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dussel, I., y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- Fals Borda, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Ediciones.
- Fundación Ceibal. (2017). Escuela de Invierno en Educación y Tecnologías 2017. Tendencias emergentes y nuevos horizontes en el estudio de la educación y la tecnología. Montevideo, Uruguay: Centro de estudios Fundación Ceibal. Recuperado de <http://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/209>
- Goodson, I., Knobel, M., Lankshear, C., y Mangan, J. M. (2002). *Cyber spaces/social spaces*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Lugo, M. T., Kelly, V. E., y Schurmann, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1:1. *Revista Campus virtuales*, 1, 31-42. Recuperado de <https://issuu.com/revistacampusvirtuales/docs/1>

- Latorre, M., Lion, C., Maggio, M., Masnatta, M., Penacca, L., Perosi, M., Pinto, L., y Sarlé, P. (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad*. Buenos Aires, Argentina: Educ.arS.E-Ministerio de Educación de la Nación.
- Maggio, M. (2012a). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maggio, M. (2012b). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Revista Campus virtuales*, 1, 51-64. Recuperado de <https://issuu.com/revistacampusvirtuales/docs/1>
- Murillo Torrecilla, F. (Coord.). (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
- Pangrazio, L. (2016). Exploring provocation as a research method in the social sciences. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(2), 1-12. doi:10.1080/13645579.2016.1161346
- Severin, E., y Capota, C. (2011). *Modelos uno a uno en América Latina y el Caribe: Panorama y perspectivas*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/5485>
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Ediciones Morata.